

Wiesenthal, Roselore

Wahrnehmen - Verstehen - Wiedergeben. Anmerkungen zu drei Notenschriften für blinde und sehende Kinder

Maas, Georg [Hrsg.]: *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien*. Essen : Die Blaue Eule 1995, S. 225-254. - (Musikpädagogische Forschung; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Wiesenthal, Roselore: Wahrnehmen - Verstehen - Wiedergeben. Anmerkungen zu drei Notenschriften für blinde und sehende Kinder - In: Maas, Georg [Hrsg.]: *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien*. Essen : Die Blaue Eule 1995, S. 225-254 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103219 - DOI: 10.25656/01:10321

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-103219>

<https://doi.org/10.25656/01:10321>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Themenstellung: Immer wieder mußte der Musikunterricht Entscheidungen treffen, welche neuen technischen Entwicklungen einzubeziehen, welche auszuschließen seien. Ging es in der ersten Jahrhunderthälfte beispielsweise um die unterrichtliche Nutzung von Schallplatte und Schulfunk, so ist heute über Verwendungsmöglichkeiten von Computern, digitalen Klangerzeugungs- und Speichermedien nachzudenken. Die Fachdiskussion verläuft dabei durchaus kontrovers, und es kann keinesfalls das Ziel sein, einer falschverstandenen Harmonisierung das Wort zu reden. Stattdessen ist eine sachbezogene Diskussion einzufordern, die von den Beiträgern aus unterschiedlichen Perspektiven geführt wird.

Der Band enthält sowohl die Vorträge zur Tagungsthematik, die auf der Jahrestagung des AMPF im Liboriarum Paderborn vom 7. bis 9. Oktober 1994 diskutiert wurden, als auch die ebenfalls im Rahmen der Tagung vorgestellten freien Forschungsbeiträge.

Der Herausgeber: Georg Maas, geb. 1958; Studium Schulmusik und Erziehungswissenschaft an der Staatlichen Hochschule für Musik Detmold, Germanistik an der Universität Paderborn; Promotion in Erziehungswissenschaft 1988, Habilitation in Musikpädagogik 1994, Lehrtätigkeit seit 1984 (Ang., Assistent, Oberassistent) an der Universität Paderborn, Unterricht an allgemeinbildenden Schulen; seit 1995 Universitätsprofessor für Musikpädagogik/Musikdidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.



Georg Maas
(Hrsg.)

Musiklernen und Neue (Unterrichts-) Technologien

Inhalt

Nachrufe	
Zum Tod von Helmut Segler	7
Zum Tod von Helmut Schaffrath	9
Vorwort	11
Programm der AMPF-Tagung Paderborn 1994	15
Gastvortrag	
<i>Gerhard Tulodziecki</i>	
Pädagogische Grundlagen der Medienverwendung im Unterricht	19
Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Niels Knolle</i>	
„... bis wir die Chips in unser Gehirn integrieren und fernsteuerbar sind ...“ – Zur Ideologiekritik der Neuen Technologien in Schule und Gesellschaft und ihre Konsequenzen für die Musikpädagogik	41
<i>Wolfgang Martin Stroh</i>	
Musikpädagogische Maßnahmen gegen den Fetischcharakter des Computers	60
<i>Norbert Schläbitz</i>	
Diskret und Vertraulich	
Kommunikation mit Neuer Musiktechnologie	69
<i>Georg Maas</i>	
Neue Technologien im Musikunterricht	
Eine Erhebung zum Stand der Verbreitung und zur Innovationsbereitschaft von MusiklehrerInnen	96

<i>Heiner Gembris</i> Musikpräferenzen, Generationswandel und Medienalltag	124
Zur Diskussion	
<i>Rudolf-Dieter Kraemer</i> Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens	146
Freie Forschungsbeiträge	
<i>Romald Fischer</i> Zum instrumentalen Anfangsunterricht bei Kindern	173
<i>Erika Funk-Hennigs</i> Musikkultur auf dem Weg nach rechts? – Über den Zusammenhang von Politischer Kultur und Musikkultur in der Bundesrepublik der 90er Jahre	183
<i>Ludger Kowal-Summek</i> Zentrale Fehlhörigkeit – Ein Thema der Musikpädagogik	202
<i>Goswin Stübe</i> Die Analyse narrativer Interviews als Instrument einer praxisrelevanten musikpädagogischen Forschung	216
<i>Roselore Wiesenthal</i> Wahrnehmen – Verstehen – Wiedergeben Anmerkungen zu drei Notenschriften für blinde und sehende Kinder	225
Kleines Glossar	255

Wahrnehmen – Verstehen – Wiedergeben Anmerkungen zu drei Notenschriften für blinde und sehende Kinder

Wilfried Gruhn (1991, S. 9) stellt im Grußwort an die Teilnehmer des Symposions Wahrnehmen-Lernen-Verstehen die Frage: *Was wissen wir eigentlich über die musikalischen Wahrnehmungsfähigkeiten kleiner Kinder? Wir glauben, daß die bunten Kugeln und lustigen Männchen, die in unseren Früherziehungsprogrammen auf den 5 Notenlinien herumtanzen, besonders kindgemäß seien, ohne uns viel um die tatsächlichen Wahrnehmungsstrukturen und Repräsentationsprozesse im kindlichen Bewußtsein zu kümmern.*

Gruhn verweist auf ein nicht sehr beachtetes Problem der Wahrnehmung, auf die Wahrnehmung von notierter Musik und deren Umsetzung in klingende Musik im Musikunterricht mit kleinen Kindern. Dieser Wahrnehmungsprozeß ist Gegenstand dieser Überlegungen. Die Wahrnehmung von Musiknotation soll als die erste Stufe der Informationsaufnahme und -verarbeitung als außermusikalischer, kognitiver Prozeß verstanden werden. Dem schließt sich die Frage nach dem Verstehen der Zeichen als Voraussetzung zur Reproduktion an.

Kinder im Alter zwischen 6 und 9 Jahren entziehen sich im Anfangsstadium des Instrumentalunterrichts weitgehend einer systematischen Untersuchung. Da der Instrumentallehrer selten eine größere Gruppe gleichaltriger Anfänger im Instrumentalunterricht unterrichtet, sind zum einen wegen der geringen Zahl gleichaltriger Schüler vergleichende Untersuchungen nicht gut durchführbar. Zum anderen ist die objektive Untersuchung und Beobachtung durch den unterrichtenden Lehrer nicht gewährleistet, da dieser im Unterricht seine Aufmerksamkeit nicht auf diesen Punkt richten kann.

Diesen Anmerkungen zur Aufnahme von Notenschrift liegen Erfahrungen, Beobachtungen und Notizen zugrunde, die in mehr als 30 Berufsjahren gemacht wurden. Ich gewann die Einsicht, daß das *Notenlesen* vielen Kin-

dem zwischen 6 und 9 Jahren Schwierigkeiten bereitet und die Wahrnehmung notierter Musik, die Wahrnehmung des Notentextes ein Problem ist. Kinder dieses Alters können oft nicht die Noten mit Namen nennen, aber trotzdem richtig musizieren. Sie spielen nach dem Verlauf der Melodielinien.

Die Literatur geht nur in geringem Ausmaß auf das Problem des Notenlesens ein. In ihrer Schrift *Üben ist doof* beziehen die Autoren Schwarzenbach und Bryner-Kronjager (1990, S. 35) das Notenlesen nicht in den Bereich *Wahrnehmen* ein. Sie fassen *erkennen, hören, empfinden, unterscheiden* und die Paare *Musik ↔ Erlebnis*, *Musik ↔ Rhythmus*, *Musik ↔ Intonation*, *Musik ↔ Gestaltung* unter diesem Begriff zusammen und erweitern ihn durch *Instrumentenbezogenes Wahrnehmen* und *Selbstwahrnehmung des Spielers*.

Auf die Ähnlichkeit der Kommunikationssysteme Sprache und Musik verweist Hanns Steger (o.J., S. 125) und fordert: [Es] *muß die Fertigkeit, Musik zu lesen, für den Schüler in ähnlicher Weise erreichbar sein, wie das Lesen von Sprache. Wir verweisen darauf, [...] daß gewisse Parallelen zwischen dem Erkennen, Unterscheiden und 'Verstehen' der akustischen bzw. optischen Phänomene bestehen, die dann mit bestimmten Bedeutungen assoziiert werden.*

Eine weitere wichtige Parallele ist außerdem die Tatsache, daß akustische Phänomene in graphische Symbole umgesetzt werden können, die durch das Auge aufgefaßt und auch ohne akustische Realisation in ihren 'Bedeutungen' verstanden werden können (Steger o.J., S. 29).

Zu diesen Zitaten sind zwei Bemerkungen nötig:

- (1) Wörter und Namen verbinden sich für das Schulkind, das Lesen und Schreiben lernt, zunächst mit anfaßbaren Gegenständen und mit ausgeübten Tätigkeiten. Gegenstände können beliebig oft angefaßt, angesehen und festgehalten werden. Damit verknüpft sich ein unverändertes Schriftbild. Notenzeichen symbolisieren aber verschieden hohe und lange Klänge. Sie sind unstofflich, werden durch Singen und Musizieren selbsterzeugt und sind als akustische Erscheinung nie gleich. Außerdem vollzieht sich Musik im zeitlichen Nacheinander.

An diesem Punkt lassen sich aufgezeichnete Sprache und Musik nicht

in Parallele setzen. Die Unterschiede sind gravierend und die schriftliche Fixierung von Tönen ist für Kinder unter 9 Jahren oft schwierig.

- (2) Alle Feststellungen und Beobachtungen bekommen ein anderes Gewicht, wenn man sie auf Blinde bezieht. Die Wahrnehmung der blinden und der schwer sehbehinderten Menschen ist abhängig von der Tastbarkeit von Gegenständen und von hörbaren Ereignissen. Ohne visuelle Wahrnehmung fehlt auch das entsprechende Verständnis der aus diesem Wahrnehmungsbereich abgeleiteten sprachlichen Formulierungen. Graphische Symbole, Begriffe wie *Klangfarbe*, Gegensätze wie *hell-dunkel*, *hoch-tief* sind jedoch von visuellen Erlebnissen abhängig; Bildmaterial kann man im Unterricht mit Blinden nicht benutzen. So hätte im Titel das Wort *Notenlesen* den Kernpunkt meiner Ausführungen genauer bezeichnet, aber nicht auf diesen Personenkreis hingewiesen, bei dem der zweite Ansatzpunkt zu diesen Untersuchungen zu finden ist: Die Beobachtung des Lernverhaltens schwer sehbehinderter und blinder Kinder (in Kurzform immer als *blinde Kinder* bezeichnet) und der Umgang der Blinden mit ihrer Punktschrift.

Als ich vor über 3 Jahren den Blockflöten- und Klavierunterricht mit blinden Kindern begann, war es nötig, sich mit dem Problem *Notenschrift* auseinanderzusetzen. Die Punkt-Notenschrift für Blinde ist für Kinder zwischen 6 und 9 Jahren zu kompliziert. Sie müssen zuerst die Punkt-Buchstabenschrift lernen. Rückfragen bei den Blindenbibliotheken in Leipzig, Hannover und Marburg, Gespräche mit blinden Musikerziehern ergaben, daß es keine Lehrbücher für Sehende über die Punkt-Notenschrift und keine Schriften zur Musikwahrnehmung und zum Instrumentalspiel mit blinden Kindern im deutschsprachigen Raum gibt. Ein Regelwerk mit dem Titel *Internationales Punkt-Musikschrift-System* (= IPMS) ist 1930 erschienen.

So kann bereits im Anfangsstadium der Instrumentalunterricht mit blinden Kindern an einem Faktum scheitern, von dem jede Instrumentalunterweisung in der Regel ausgeht: Am Fehlen des Kommunikationsmittel *Schrift*. Aus der Notwendigkeit, ein Medium zur Kommunikation zu finden, entstand eine Notenschrift, die sowohl den Ansprüchen des kleinen Kindes als auch dem des Lehrers gerecht werden mußte. Diese dritte Schrift ist ebenfalls zu betrachten und zu beurteilen.

Um unsere Notenschrift mit der Punkt-Notenschrift vergleichen zu können, ist die Kenntnis der wichtigsten Merkmale der Blinden-Notenschrift notwendig.

1. Darstellung der Punkt-Notenschrift

Die von Louis Braille (1809–1852) erfundene Punktschrift wurde von ihm auch als Notenschrift konzipiert und inzwischen zu einem kompletten System ausgebaut. Wie die Schreibschrift besteht sie aus 6 Punkten, die in 2 senkrechten Reihen angeordnet sind und von oben nach unten gelesen werden:

Punkt 1 > •• < Punkt 4

Punkt 2 > •• < Punkt 5

Punkt 3 > •• < Punkt 6

Die Punktschrift ist ein Konstrukt, das auf nur einem Symbol, dem Punkt, aufgebaut ist. Die 6 Punkte werden als Einzelpunkte und in wechselnden Zusammenstellungen benutzt. Die Kombination der 6 Punkte ergibt eine unterscheidbare, zusammengesetzte Gruppierung, die aber nicht eindeutig ist, sondern je nach der Einbindung in einen Kontext verschiedene Bedeutung hat. Durch ein entsprechendes Vorzeichen, das aus mehreren Punkten besteht, können die Punktgruppen Buchstaben, Zahlen oder Noten bedeuten.

Die Punktkombinationen für die Notennamen beginnen mit den Punkten für den Buchstaben d. Sie sind von den französischen Bezeichnungen für die Noten abgeleitet.

Die Notennamen

c	d	e	f	g	a	h	c
do	re	mi	fa	sol	la	si	do

haben diese Punktkombinationen

••	••	••	••	••	••	••	••
••	••	••	••	••	••	••	••

Im deutschen Sprachraum gibt es keine Übereinstimmung der Punktkombination für die Note c mit der für den Buchstaben c.

Tabelle der Noten und ihrer Punktkombinationen

Die Punktkombinationen für die Buchstaben a bis j und für die Zahlen 1 bis 9 und 0 sind gleich, jedoch wird ihre Bedeutung durch ein entsprechendes Vorzeichen festgelegt.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·
· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·
· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·

Punktkombinationen für die Buchstaben und Kürzel

y z ge es em ß st

und die ganzen Noten

c	d	e	f	g	a	h
· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·
· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·
· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·

Punktkombinationen für die Buchstaben

n o p q r s t

und die halben Noten

c	d	e	f	g	a	h
· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·
· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·
· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·

Punktkombinationen für die Buchstaben und Kürzel

ch sch ein er ü ö w

und die Viertelnoten

c	d	e	f	g	a	h
· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·
· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·
· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·

Die Achtelnoten haben dieselben Punktkombinationen wie die Zahlen

4	5	6	7	8	9	0
c	d	e	f	g	a	h
· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·
· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·
· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·	· ·

Alle weiteren Angaben (Pausen, Oktavlage, Fingersätze, Intervalle, Akkorde, Angaben über Dynamik und Artikulation) werden ebenfalls mit Punkten notiert und unterscheiden sich von gleichen Punktkombinationen durch das besondere Vorzeichen, das die Bedeutung festlegt. Sollte in einem Notentext ein Wort in Schreiftschrift vorkommen, dann wird das Wortzeichen Punkt 3 - 4 - 5 davorgesetzt.

Die Zeilenhöhe und die Größe der Punkte ist international festgelegt, weil sonst die Erkennbarkeit der Punkte nicht gewährleistet ist.

Ein Schulanfänger beginnt zunächst mit dem Lernen der Schrift- und Zahlzeichen, lernt dann die Kürzel und erst im 7. Schuljahr die Notenschrift. Kinder, die wegen ihrer musikalischen Begabung auffallen, lernen die Punkt-Notenschrift mit Beginn des Instrumentalunterrichts etwa im 3. Schuljahr.

Unsere gebräuchliche Notenschrift kann man so charakterisieren:

- ◆ Sie ist historisch gewachsen.
- ◆ Die akustischen Erscheinungen werden mit verschiedenen Zeichen-
gruppen codiert:
- ◆ *Tonhöhe* in einem Liniensystem;
- ◆ *Tondauer* durch verschiedene graphische Zeichen;
- ◆ *Tondauer* und *Tonhöhe* sind in einem *Symbol* zusammengefaßt;
- ◆ *Dynamik* wird durch Buchstabenkürzel und graphische Symbole bezeichnet;
- ◆ *Artikulation* wird durch graphische Zeichen wie Punkt, Bogen, Pfeil ausgedrückt.

Zur besseren Verständigung wird sie hinfort als *Symbolschrift* bezeichnet.

2. Vergleich zwischen der Punktschrift und der Symbolschrift

Um die beiden Schriften vergleichen zu können, ist es notwendig, nicht nur das einzelne Zeichen zu kennen, sondern auch die Anordnung der Zeichen auf einem Notenblatt. Das Zusammenfügen der Zeichen ist für das Erkennen des Sinngehalts des Aufgezeichneten, des Musikstückes, wichtig. Dem Vergleich der beiden Notenschriften muß deshalb die Analyse

der Zeichenanordnung, also des Notentextes, und die Wahrnehmung dieses Textes vorausgehen.

2.1 Die Wahrnehmung von Musik

Wahrnehmung von Musik geschieht auf zwei Arten:

1. Hören,
2. Lesen der Noten.

Der Wahrnehmungsprozeß *Notenlesen* wird aus der Sicht der Sehenden und der Blinden dargestellt.

Den Wahrnehmungsvorgang des Blinden kann man mit dem Wort *Lesen* nicht exakt definieren. Dieser Begriff ist für uns Sehende fest mit dem Begriff *Sehen* verbunden, einer Tätigkeit der Augen. Der Blinde *fühlt* die Zeichen, die in einen Karton geprägt und so in die dritte Dimension, den Raum, gehoben wurden. Obwohl beim Lesen und Fühlen das Aufnehmen von etwas Aufgezeichnetem, etwas Nicht-Klingendem gemeint ist, ist das Fühlen der Zeichen nicht dem Lesevorgang des Sehenden gleichzusetzen. Es gibt wesentliche Unterschiede in der Lesetechnik. Doch was ist *Lesetechnik*? Wie liest der musizierende Mensch Noten?

[Erste rhetorische Frage: Wissen Sie, wie Sie Noten lesen?]

2.2 Der Notentext

Um zu wissen, *wie* wir lesen, müssen wir zuerst feststellen, *was* wir lesen. Kurt Herrmann widmet ein Kapitel seines Buches *Vom Blatt dem Notenbild* (1971, S. 85–89). Er schreibt: [Der Notenstecher] *muß versuchen durch eine übersichtliche Gruppierung horizontaler oder vertikaler Einheiten Notenbilder zu schaffen, die zugleich eine Ahnung vom Charakter der Musik vermitteln. [...] Übersichtlichkeit ist oberstes Gebot.*

Herrmann zitiert Beethoven, Schumann und Reger (S. 85).

Aus der Melodielehre von Ernst Toch nimmt er den Satz: *Der echte Musikanter will auch mit den Augen hören* (S. 86).

Es ist nicht müßig, einige Überlegungen zum Umgang des Musizierenden mit dem Notentext anzustellen.

Auf einem Notenblatt sind die Informationen immer in einer bestimmten und uns bekannten Weise geordnet. Durch Training und Gewöhnung nimmt der Musizierende diese Informationen auf seine persönliche Art auf

und entscheidet vielleicht nach einem Blick auf das ganze Notenblatt, ob er sich dem genauen Studium eines Musikstückes widmen will. Ein Stück kann für einen Erwachsenen wie für ein Kind *interessant* aussehen oder nicht. Beim Fachmann/frau wird das zweckgebundene Interesse und nicht allein das Gefühl die Entscheidung für oder gegen ein Musikstück, einen Komponisten beeinflussen.

Für Kinder unter 12 Jahren vermittelt der spontane Blick auf das Notenblatt keine konkrete Klangvorstellung, keine Aussage über die Qualität eines Musikstückes. Der spontane Blick weckt durch die graphische Gestaltung und durch die Dichte der Druckzeichen Lust- oder Unlustgefühle. Die Kinder nehmen den komplexen Notentext simultan auf (Pech 1969, S. 22) und gelangen nicht zu einem exakten, dem Text folgenden *inneren Hören* (Fuchs 1969, S. 66).

In der Regel beginnt für Kinder wie für Erwachsene das nähere Kennenlernen eines Stückes mit dem *Durchspielen*, aber nicht mit dem bewußten *Durchlesen* der Notenzeichen und anderer Textinformationen. Oft werden letztere auch später nicht bewußt gelesen, weil man nach dem Durchspielen gleich mit dem Üben beginnt. Man erlebt es im Unterricht und bei Prüfungsvorspielen immer wieder, daß jüngere Kinder weder den Komponisten noch die Tempoangabe nennen können.

Ein in Punktschrift geschriebenes Notenblatt enthält die gleichen Informationen wie ein mit Symbolschrift geschriebenes Blatt. Der blinde Notenleser kann jedoch nicht mit einem Überblick, simultan, das Blatt überfliegen. Er kann nicht mit schnellem Überfühlen die Schriftzeichen von den Notenzeichen trennen oder einen Eindruck vom Musikstück gewinnen.

Das jüngere blinde Kind ohne Punktschriftkenntnis hat bereits Probleme, die Blattgröße, den Anfang, das Ende und die Menge der Zeilen und Zeichen zu erfassen. Da ja die visuelle Orientierung fehlt, ist die Tastorientierung auf einem Papierblatt ein eigenständiger Lernvorgang.

Der Blinde kann auch nicht wie der Sehende mal von einer Zeile zur anderen wechseln oder diagonal lesen. Die die Deutung bestimmenden Vorzeichen könnten dabei „übersehen“ werden und zu einer falschen Deutung führen. Beim Blinden ist die Wahrnehmung ein mehrstufiger Vorgang:

1. Stufe: Überprüfung der Anordnung der 6 Punkte;

2. Stufe: Einordnen einer kurzen Punktkombination in einen Sinnzusammenhang, gelenkt durch das Vorzeichen;
3. Stufe: Urteilen: Ergibt die Kombination einen Sinn: Sind es Wörter, Zahlen, Noten?
4. Stufe: „Lesen“ des Textes.

Der Sehende stellt mit einem flüchtigen Blick auf ein Blatt sofort fest, ob es mit Buchstaben, Zahlen oder Noten beschrieben ist. Eine ähnliche Schwierigkeit ergibt sich für ihn nur dann, wenn fremdsprachliche Wörter in den Text eingebunden sind. Dann muß auch er „abchecken“: er überprüft mit Hilfe seiner Erfahrung, seines Wissens aus welcher Sprache das Wort entnommen sein könnte und erkennt danach den Sinn des Wortes durch Wissen oder durch Nachschlagen im Wörterbuch.

Für sehende Kinder hat bis vor etwa 30 Jahren das Notenlesen und -schreiben im Instrumentalunterricht keine besondere Rolle gespielt. In älteren Klavierschulen war auf den ersten Seiten eine mehr oder weniger übersichtliche Tabelle der Notenwerte und der Notennamen zu finden. Angeregt durch die Denkanstöße, die von dem Frühinstrumentalunterricht der japanischen Unternehmungen Yamaha und Suzuki ausgingen, nahm man in den sechziger Jahren die musikalische Früherziehung in den Lehrplan der deutschen Musikschulen auf. Man formulierte für das Vorschulkind andere Unterrichtsinhalte und einen auf das Alter des Kindes abgestimmten Lehrplan. Einige Jahre später setzte sich auch im Früh-Instrumentalunterricht eine freiere, sukzessive Einführung in die Notenschrift durch. Inzwischen bietet der Markt die verschiedensten Modelle an, von denen die Klavierschulen von Kroeber-Asche (1979), Runze (2. Auflage 1982) und Edison (1984) genannt seien.

2.3 Die Anordnung der Zeichen

[Zweite rhetorische Frage: Haben Sie einmal versucht, mit geschlossenen Augen einen Stift und ein Blatt Papier zu nehmen und in die Mitte des Blattes den eigenen Namen zu schreiben?]

Unsere Notentexte sind vertikal und horizontal geordnet. Zur horizontalen Ordnung gehören nicht nur die Notenlinien, sondern alle Angaben, die auf einem Blatt stehen. Sie unterscheiden sich durch ihren Sinn, aber auch

durch die Drucktypen. Zählt man die Ebenen, die in einem Klavierstück vertikal übereinander stehen, so zählt man für

- ◆ Titel, Komponist
- ◆ Tempobezeichnung
- ◆ Fingersatz
- ◆ Vortragsbezeichnungen wie *staccato*
- ◆ Notentext für die rechte Hand
- ◆ Dynamische Zeichen wie *p*, *f* usw.
- ◆ Notentext für die linke Hand
- ◆ Vortragsbezeichnungen links
- ◆ Fingersatz links

neun parallele Zeilen, die allerdings nicht durchgehend benutzt werden, aber doch vorhanden sind und beachtet werden müssen. Die unterschiedliche Druckgröße der Zeichen verleitet den Lesenden, eine Rangordnung vorzunehmen, bei der die Noten an erster Stelle stehen. Werden Kinder nicht ausdrücklich auf die vielfältigen Informationsebenen hingewiesen, werden diese gern übersehen.

Die Anordnung unserer Notenzeichen im 5-Linien-System definiert nicht nur die absolute Höhe eines Tones; der Druckabstand zwischen zwei Noten läßt auch Rückschlüsse auf ihre Dauer zu. Wir sind es gewohnt, nach einer ganzen Note einen größeren freien Platz zu sehen als nach einer Achtelnote.

Wenn Kindern die Längenbedeutung einer Note nicht immer verständlich ist, so hilft ihnen die Druckanordnung zur richtigen klanglichen Umsetzung. Das gilt besonders für einen Klaviersatz. Die langen oder kurzen Noten der Begleitung können nicht nur durch das Notenzeichen, sondern auch durch die vertikale Schreibweise zur Oberstimme ihre Länge definieren.

In Punkschrift geschriebene Noten potenzieren die Schwierigkeiten des Notenlesens. Alle Zeichen werden nacheinander in einer Ebene notiert. Zwischen die Punktkombinationen für die Noten sind die Punktzeichen für den Vortrag und den Fingersatz geschoben: *Die Fingersätze stehen nach der Note oder nach dem Intervallzeichen, das die Note ersetzt* (IPMS, S. 36, § 56). Da innerhalb eines Taktes alle Punkt-Zeichen gleichweit von einander entfernt sind, ist der Melodieverlauf nicht als durchgehende Linie

fühlbar. Die zwischen den Notenzeichen stehenden Angaben, auch die Unterbrechungen der Punktfolge durch einen freien Raum für das Taktende erschweren das Lesen und das Herausfiltern einer Melodielinie.

Beispiel: (IPMS. S. 39, § 64)



Erklärung: Zahlzeichen, 4/4 || Wortzeichen, *f* || Oktavzeichen, Noten g-c-f-e || Wortzeichen, *dolce* || Oktavzeichen, Note e || Oktavzeichen, Note g || Oktavzeichen, Noten d-e ||

Es ist möglich im Klaviersatz den Baß parallel unter die Punktlinie für den Diskant zu schreiben. Da aber nur die Taktanfänge übereinstimmen, können infolgedessen durch mehr oder weniger Zeichen im Diskant größere oder kleinere Leerstellen im Baß entstehen.

Für Doppelgriffe und Akkorde bedient man sich der Punktzeichen für Intervalle. Akkorde im Diskant werden von oben nach unten, Akkorde im Baß von unten nach oben notiert. Wörtlich heißt es: *Hierbei wird die zuerst auszuschreibende Note allein als Note ausgeschrieben. Jede der anderen Noten des Akkordes wird eine nach der anderen [...] mit Hilfe von Zeichen dargestellt, die das Intervall bezeichnen, das sie mit der ausgeschriebenen Note bildet* (IPMS 1930, S. 19, § 22).

Zusammenfassend läßt sich sagen: Nicht das einzelne, differenzierte Notenzeichen ist ein Symbol für den Ton, sondern die Multiplikation eines einzigen Zeichens, des Punktes, und sein Platz innerhalb des linearen Systems. Erst nach der Kenntnis einer bestimmten Menge von Zeichen ist die exakte Deutung der Punktkombinationen möglich. Jedoch kann sich mit zunehmender Kenntnis von Zeichen und der Übung im Fühlen einer Punktkombination eine spezielle Punktanordnung zu einem Symbol verdichten.

2.4 Die Wahrnehmung der Zeichen

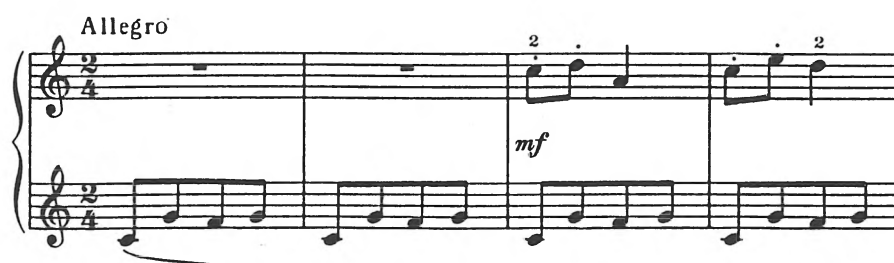
[Dritte rhetorische Frage: Wissen Sie, wie oft Sie auf die Noten sehen, wenn Sie ein Stück lernen?]

Leimer und Giesecking setzen vor das Üben die *Kopfarbeit* und fordern *das exakte Einprägen des Notenbildes durch Kopfarbeit* [als...] *erste Aufgabe, die man zu lösen hat* (1938, S. 11). Das setzt eine Analyse, ein Erkennen der Zeichenanordnung durch den Lesenden voraus. Dieses wiederum ist abhängig von dem individuellen Trainings- und Wissensstand der lesenden Person.

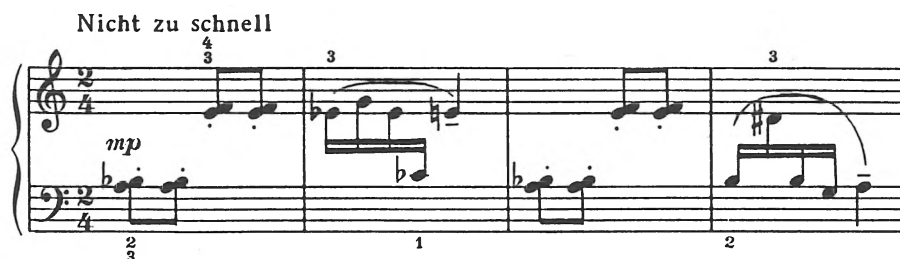
Der Sehende hat die Möglichkeit, das Lesen pausenlos und unzählbar oft zu wiederholen und wird irgendwann alle Zeichen wahrgenommen haben. Trotzdem ergeben sich Schwierigkeiten, wie ein Test mit Lehrern gezeigt hat. Ausgangspunkt war die Hypothese, daß nicht alle Informationen in gleicher Weise wahrgenommen werden. Das Testergebnis hat die Hypothese bestätigt.

Einer Gruppe von 12 Lehrern und musizierenden Laien wurden jeweils viertaktige Ausschnitte aus Klavierstücken unterschiedlicher Schwierigkeit von Georg Mareck für 5 Minuten zum Lernen gegeben. Unmittelbar danach sollten die Versuchsteilnehmer aufschreiben, was sie behalten hatten.

Leichtes Stück: Hans-Georg Mareck, *Kleine Entdeckungsreisen* – *Allegro*



Schwierigeres Stück: Hans-Georg Mareck, *Puppentanz – Nicht zu schnell*



2 Teilnehmer notierten den Text absolut fehlerfrei, 3 hatten geringe Schreib- oder Denkfehler. Aber 5 Teilnehmer hatten falsche Noten geschrieben, 5 hatten keine oder falsche Fingersätze, 9 machten Fehler beim Titel, Komponistennamen, der Tempobezeichnung oder ließen diese ganz weg.

Helga de la Motte-Haber schildert ein ähnliches Experiment zur Überprüfung der Gedächtnisleistung mit 37 Musikstudenten (1991, S. 16). Auch diese Probanden konnten den gelernten Text nicht einwandfrei wiedergeben und machten bei den Tempoangaben, bei Dynamik, Staccato und Pausen die meisten Fehler, während die Vorzeichen und die Tonhöhen die geringste Fehlerquote hatten. Über das Ergebnis schreibt sie, das Experiment zeige, *daß die Aufmerksamkeit auf Teilaspekte des musikalischen Geschehens fokussiert zu sein scheint im Sinne einer mehr oder weniger tiefen Verarbeitung von Information* (S. 15).

Die Vernachlässigung von Tempo und Dynamikvorschriften weisen darauf hin, daß keine globale akustisch musikalische Vorstellung aus dem Text herausgelesen wurde, sondern eine Extraktion von Merkmalen stattfand, die begrifflich aussagenartig kodiert wurde. Es ist immerhin erstaunlich, daß mit einer solchen begrifflichen Repräsentation mehr als ein Drittel aller Personen das Beispiel tonhöhengetreu wiedergeben konnten. Irritierend wirkt, daß diese Probanden nicht daran gedacht hatten, daß ein Stück Musik ohne Tempo und Lautstärke nicht klingend zu realisieren ist (S. 17).

In einer Tabelle werden die Gedächtnisfehler bei der Wiedergabe von *Tempoangaben, Dynamik, Staccato am Schluß, Pausen und Vorzeichen* ausgezählt (S. 17). Die Fingersätze zählten offenbar nicht zum Notentext,

denn ob diese richtig, falsch oder überhaupt nicht von den Probanden gespeichert wurden, ist in der Tabelle nicht notiert. Für Kinder, sehende wie blinde, sind aber Fingersätze sehr wichtig und deren Nichtbeachtung in der Unterrichtsstunde eine Quelle ständiger Auseinandersetzungen zwischen Schüler und Lehrer. Da Fingersätze sehr klein gedruckt werden, kann das die Ursache dafür sein, daß sie gerne übersehen werden. Man kann sie kaum lesen, geschweige denn als unerlässlich einschätzen.

Ich stimme jedoch mit de la Motte-Haber überein: *Denn mentales Training setzt ja immerhin auch voraus, sich Musik lesend, aber akustisch richtig in der Vorstellung anzueignen. Es setzt voraus, daß Notiertes in innerlich Gehörtes umgesetzt wird. Solche duale Kodierung scheint jedoch nicht so zu funktionieren, daß analog und aussageartig zu speichernde Merkmale nebeneinander bestehen, sondern sie scheinen aufeinander aufzubauen* (a.a.O., S. 18).

Einschränkend muß aber bemerkt werden, daß diese Aussage nur für Sehende gültig ist. Blinde können nicht sofort die gesamte Informationsmenge übersehen, kategorisieren, ihre Aufmerksamkeit auf einen Teilaspekte richten und einen subjektiven Lernprozeß vom Notentext ausgehend entwickeln. Ihr Wahrnehmungsprozeß muß sich nach der vorgegebenen, linearen Anordnung der Punktzeichen richten. Sind diese in ihrer Gesamtheit erfaßt, verstanden und gespeichert, könnte nachträglich mental eine Kategorisierung entstehen.

Auf die differenzierte Art der Wahrnehmung, allerdings mehr auf das Hören von Musik bezogen, verweist Kleinen: *jedoch ist die Wahrnehmung auf Flexibilität und die Möglichkeit ständiger Modifikationen entsprechend den jeweiligen Anforderungen angewiesen. Denn musikalisches Verständnis kann man als ein Kategorisierungsproblem ansehen* (1991, S. 114).

Das gilt auch für die Wahrnehmung von aufgezeichneter Musik. Doch für den blinden Menschen hat das Begreifen und das Mitdenken der komplexen musikalischen Erscheinungen in gleichzeitig ablaufenden Prozessen einen anderen Stellenwert. Der blinde Erwachsene und auch das blinde Kind können nicht während des Hörens die Noten, geschweige denn eine Partitur mitlesen. Flexibilität und Modifikation im Wahrnehmungsprozeß scheiden als Lesestrategien aus.

Der Blinde muß einen sehr weiten Weg des Lernens und der Schulung zurücklegen, um zu einem adäquaten Erleben wie der Sehende zu kommen. So nimmt die Stoffvermittlung mindestens einen gleich großen Raum wie die Fähigkeitsentwicklung ein.

3. Das Verstehen

Wahrnehmen und Verstehen sind eigentlich nicht voneinander zu trennen. Doch da die besondere Text-Wahrnehmung des blinden Kindes eine größere Rolle als beim sehenden Kind spielt, ist es notwendig, einige Aspekte des Verstehens zu erwähnen.

Kurt Herrmann schreibt im Vorwort zu seinem Buch *Vom Blatt: Verstehen muß man freilich, was man liest. [Es] steht hier statt des Sprechens das Spielen, und statt des begrifflichen Erfassens das verstehende innere Hören, die deutliche Klangvorstellung, die das bewegende Element aller musikalischen Tätigkeit ist. Diese Station wird leider oft übersprungen, Noten verwandeln sich unmittelbar in Tastengriffe* (1971).

Dem *verstehenden inneren Hören* geht der Prozeß des Lernens voraus. Die *deutliche Klangvorstellung* ist auf jedem Level des Wissens erreichbar und unmittelbar an die zu lösende Aufgabe in jeder einzelnen Unterrichtsstunde gebunden. Da wir Lehrenden uns aber zur Beschreibung einer bildhaften Ausdrucksweise bedienen, entstehen im Unterricht mit blinden Kindern zusätzliche Probleme.

Bestimmte Erlebnisse können blinde Kinder nicht haben, andere sind mit denen der sehenden Kinder nicht identisch. Es ist nötig, auf die Unterschiede einzugehen.

3.1 Bemerkungen zur Erlebniswelt des Blinden

Durch den Wegfall der visuellen Sinneswahrnehmung ist die Erlebniswelt des Blinden grundlegend anders geprägt. Wie müssen uns immer wieder „vor Augen halten“, daß der Blinde die Naturerscheinungen wie Täler, Berge, Flüsse, Bäume, Wolken, Sterne, Regenbogen usw. nicht sehen und erleben kann. Hinzu kommen Entfernungen (Länge einer Straße usw.) und Körper, die wegen ihrer Größe (Figuren, Gebäude usw.) nicht abgetastet werden können. Auch die Körpersprache und die Mimik eines Menschen

werden nicht wahrgenommen. Wärme und Kälte, weich und rau, spitz und rund kann man fühlen und zur verbalen Beschreibung von non-verbalen Erscheinungen heranziehen. Beim blinden Kind ist daher der verbalen Vermittlung von bestimmten Erlebnissen ein großer Platz einzuräumen, auch wenn das Kind sozusagen nur „aus zweiter Hand“ am Erlebnis teilhaben kann.

Über die Art des Musikerlebens bei den von Geburt an Blinden und wie weit es dem der Sehenden ähnlich ist, ist mir nichts bekannt. Ob trotz des teilweise oder total fehlenden visuellen Wahrnehmungsvermögens synästhetische Fähigkeiten vorhanden sind, vielleicht auf eine besondere Weise, entzieht sich ebenfalls meiner Kenntnis.

Da einige Erlebniswelten für blinde Menschen nicht wahrnehmbar sind, gewinnen die möglichen Erlebnisse ein besonderes Gewicht. Dazu gehört zweifellos die Musik.

Für alle Kinder beginnt das Musikerlebnis mit Hören, mit Singen und gewiß ohne Noten. Da gibt es zwischen sehenden und blinden Kindern keine Unterschiede. Es gibt sie aber dann, wenn man das blinde Kind wegen seiner Sehbehinderung nicht im gleichen Alter wie das sehende den Instrumentalunterricht beginnen läßt oder wenn man es vollständig vom Instrumentalunterricht ausschließt. Diese Benachteiligung ist nicht gerechtfertigt, genau das Gegenteil ist nötig. Weil dem blinden Kind und späterem Erwachsenen verschiedene gestalterische Tätigkeiten (z.B. Malen, Fotografieren usw.) verwehrt sind, ist die Musikausübung ein wichtiges Mittel zur Persönlichkeitsbildung.

3.2 Verbale Beschreibung musikalischer Ereignisse

Zur Beschreibung musikalischer Erlebnisse benutzen wir Begriffe und Ausdrücke, die dem visuellen Wahrnehmungsbereich entnommen sind und ohne Erklärung verstanden werden.

Der Begriff *Tonhöhe* ist nicht nur an die Schwingungszahl des klingenden Tones geknüpft, sondern auch an eine seh- und damit erlebbare Höhe von dreidimensionalen Erscheinungen wie z.B. Häusern und Bäumen.

Der Begriff *Tonlänge* (und damit der Rhythmus) ist ebenfalls sehend erlebbar: Die rhythmische Abfolge von Baumalleen, die Anordnung von

Fenstern oder Säulen in Gebäuden usw. Alle großen Körper, die man nicht abtasten kann, sind für Blinde nicht wahrnehmbar.

Mit *Klangfarbe* beschreiben wir nicht nur den Klangcharakter eines Instruments; die Verknüpfung mit Farbe reicht von der Charakterisierung von Tonarten, von Musikstücken bis zum Farbenhören und ist abhängig von der Befindlichkeit des Hörenden. In der Musiktherapie und der Kunsterziehung wird das freie, ungegenständliche Malen zur Musik praktiziert. Geburtsblinde Menschen haben weder eine Vorstellung von Farbe wie die Sehenden, noch können sie auf irgendeine Art den Umgang mit Farben lernen.

3.3 Das Verstehen des Notentextes

Die Codierung mehrerer Toneigenschaften in einem Zeichen ist für sehende, durchschnittlich begabte Kinder unter 9 Jahren oft schwierig zu verstehen. Instrumentallehrer übersehen häufig diese Schwierigkeiten. Da der Lesevorgang beliebig oft wiederholbar ist, regt er weder das lesende Kind noch den Lehrer zu einer bewußten Textaufnahme an.

Im Anfangsunterricht kann das sehende wie das blinde Kind eine Klangvorstellung aus einer abstrakten Zeichenfolge nur dann entwickeln, wenn viele musikalische Erlebnisse der Instrumentalunterweisung vorausgegangen sind und der Instrumentallehrer das musikalische Erlebnis mit einer Zeichenfolge in Übereinstimmung bringen kann.

Die Punktzeichen sind lernbar; für den Blinden ist das leichter als für uns. Aber die Anordnung der Punktzeichen verlangt vom Blinden eine große Ordnungs- und Vorstellungsfähigkeit. Jeder Musizierende würde sich durch die Durchbrechung der musikalischen Linie durch Zusatzzeichen und durch die daraus folgende Gliederung in nicht musikalisch-logische Abschnitte gestört fühlen. Es ist für den blinden Anfänger nicht möglich, durch Ausfiltern der nicht benötigten Zeichen einen linearen Zusammenhang der Melodie herzustellen. Zwangsläufig muß darunter das Verstehen von notierter Musik, das Entstehen einer Klangvorstellung leiden. Wie das sukzessiv Aufgenommene vom und im Gehirn eines Blinden zu einer Einheit verwandelt wird, ist mir unbekannt. Auch nicht, welche Menge an Einzelfakten ein sehender Erwachsener, ein sehendes Kind aufnehmen und zu einer Totalen fügen kann. Aber wie viele Einzelfakten kann ein

blindes Kind im Wortsinn „begreifen“? Entsteht so etwas wie ein „Notenbild“ entsteht ein „Klangbild“?

4. Die Wiedergabe

[Vierte rhetorische Frage: Wie oft benötigen Sie die visuelle Kontrolle, bis Sie alle Informationen eines Stückes absolut richtig gespeichert haben?]

Die Wiedergabe von Musik läßt Rückschlüsse auf das Verstehen der auf-gezeichneten und gelesenen Musik zu und ist mit drei verschiedenen Ausdrucksmitteln möglich:

Klang — Sprache — Schrift

Wiedergabe basiert nicht nur auf der exakten Wahrnehmung und dem bemühten Verstehen, sondern benötigt als dritten Faktor das geschulte Gedächtnis.

4.1 Das Gedächtnis

Das Verstehen, Auswendiglernen und Behalten von Unterrichtsstoff ist sehr stark an die Art der Darbietung gebunden und nicht nur auf Lesen und Verarbeiten von Zeichen beschränkt. Visuell wahrnehmbare Unterrichtsmittel sind eine wesentliche Unterstützung, scheiden aber für das blinde Kind aus. Übrig bleibt das Hören der verbalen und der musikalischen Informationen. Das schließt auch das Erkennen der Tonhöhen und das der Klangfarben von Musikinstrumenten ein.

Das Musizieren ist ausnahmslos vom Auswendiglernen und -behalten abhängig. Daraus folgt, daß das musikalische Gedächtnis gut trainiert werden muß.

Das Gedächtnisvolumen wird außerdem für die Speicherung von Körperbewegung beansprucht, zu der auch die Speicherung der speziellen Motorik des Instrumentalspiels gehört. Die dem Instrumentalspiel angemessene Körper- und Handhaltung ist dem blinden Kind besonders schwierig zu vermitteln.

Die Gedächtnisschulung des blinden Kindes ist also ein „Lernfach“, von dem die Alltagsbewältigung des Blinden in hohem Maß abhängig ist. Durch das intensivere Training des Kurz- und Langzeitgedächtnisses

schneidet die Gedächtnisleistung des blinden Kindes im Vergleich mit der des sehenden Kindes besser ab. Das verleitet uns zu dem trügerischen Schluß, das Gedächtnis des blinden Kindes von vornherein als besser einzustufen als das des sehenden Kindes.

4.2 Das Musizieren

[Fünfte rhetorische Frage: Haben Sie mal versucht, mit geschlossenen Augen zum Klavier zu gehen, sich zu setzen und dann auswendig zu spielen?]

Das sinnvolle Musizieren basiert auch auf der körperlichen Spielfähigkeit. Das blinde Kind hat wegen der mangelnden visuellen Kontrolle erhebliche Schwierigkeiten, die instrumentengerechte Körperhaltung einzunehmen. Waltraut Rath stellt fest: *Das Sehen erweist sich als wichtiger Faktor beim motorischen Lernen. [...] Grob- und Feinmotorik: Es können sich psychomotorische Beeinträchtigungen mit fehlender Bewegungsharmonie und -geschwindigkeit sowie Schwierigkeiten bei der Auge-Hand-Koordination einstellen* (1987, S. 37 f.).

Kurt Herrmann fordert vom guten Blatt-Spieler das Nicht-Hinsehen auf die Finger und die Tastatur: *Und das Wichtigste, die Entwicklung des Tastsinnes durch blinde Orientierung lassen sie ganz außer acht. [...] Manche werden jetzt einwenden, bei Sprüngen, die weit über eine Handspanne hinausgehen, sei das Risiko zu groß. Das wird niemand bezweifeln, obgleich es hervorragende blinde Pianisten gibt* (1971, S. 27). Herrmann verweist auf Mozart, übersieht aber einen Lernschritt: Mozart und auch wir, die ohne Hinsehen spielen, haben vor dem Spiel die Tasten gesehen und uns das Tastenbild, den Tastenraum eingeprägt. Rath schreibt dazu: *Ist die Orientierung im Raum erschwert, wird ein freies und uneingeschränktes Bewegungsverhalten nur bedingt möglich sein* (1987, S. 38).

Die Wiedergabe der Musik durch instrumentales Musizieren hat diesen Besonderheiten des Blinden Rechnung zu tragen. Das Raum- und Körpergefühl muß sich der Blinde durch viel Üben und spezielles Training erwerben.

4.3 Verbale Musikwiedergabe

Die verbale Kommunikation steht im Zusammenhang mit der Intelligenzentwicklung jedes einzelnen blinden Kindes. Generalisierende Aussagen lassen sich nicht machen, da es keine speziellen Tests für Blinde gibt. *Bisher vorliegende Untersuchungen lassen den Schluß zu, daß die Intelligenztestwerte sehbehinderter Schüler normal verteilt sind. [...] Demnach wären Sehbehinderte weder intelligenter noch weniger intelligent als Normalsichtige* (Rath 1987, S. 41).

Die mir bekannten blinden Kinder verfügen alle über ein ausgeprägtes Sprechbedürfnis und Sprachgewandtheit. Da sie nicht malen und non-verbales körpersprachliches Verhalten nicht wahrnehmen und kontrollieren können, bleibt die Sprache als primäres Kommunikationsmittel übrig. Auf die Problematik der bildhaften Erläuterung von musikalischen Ereignissen wurde bereits hingewiesen. Eine Beschreibung ist gut möglich, wenn dabei die Augen oder/und die Finger dem Notentext folgen können. Das ist mit der Punktschrift nicht möglich; die Fachsprache ist bei Anfängern und kleinen Kindern nicht verwendbar.

4.4 Aufzeichnung von Musik

Kinder unter 9 Jahren haben beim Schreiben von Noten noch kein schnelles Schreibtempo und können auch die Notenköpfe und -hälse nicht immer in derselben Größe exakt schreiben; doch das Schreiben verbessert sich mit zunehmender Übung. Im Alter von 9 Jahren ist Kindern auch die doppelte Codierung des Klanges in einem einzigen Zeichen geläufig. So kann man den Schluß ziehen: Die Notenzeichen der Symbolschrift können von sehenden Kindern von 9 Jahren ganz gut geschrieben und verstanden werden.

Jeder Blinde, der die Punktschrift beherrscht, kann ein Gerät verwenden, das die Punktzeichen fühlbar ausdrückt oder sie in Schwarzschrift umwandelt. So ließe sich mit den Punktkombinationen für Noten auch ein Notentext schreiben, wenn Kinder unter 9 Jahren und Anfänger in der Lage wären, diese Punkt-Notenschrift problemlos zu benutzen. Leider gibt es aber kein Gerät mit einem Programm, das Notenzeichen der Symbolschrift in Punkt-Notenzeichen umwandelt und umgekehrt.

5. Das Kommunikationsmittel „Kästchenschrift“

Notenschrift ist die Voraussetzung für eine sachliche Kommunikation zwischen dem Blinden und dem Sehenden im nicht therapeutisch begründeten Instrumentalunterricht.

Der Entwicklung einer speziellen Musik-Notation für blinde Kinder unter 9 Jahren liegen 4 Überlegungen zugrunde:

- (1) Blinde Kinder benötigen so früh wie möglich Musikunterricht, um ihre Hörfähigkeiten optimal zu trainieren;
- (2) Blinde Kinder benötigen einen *fachgerechten* Instrumentalunterricht und eine Musiziermöglichkeit ebenso wie sehende Kinder;
- (3) Blinde Kinder sollen so oft wie möglich zusammen mit sehenden Kindern etwas unternehmen können;
- (4) Dem Musikerzieher soll ein Kommunikationsmittel zur Verfügung gestellt werden, das er ohne großen Zeitaufwand lernen und anwenden kann.

Die Suche nach einem Kommunikationsmittel führte zur Entwicklung einer Schriftform, die für Kinder zwischen 6 und 9 Jahren leicht zu lernen und zu „begreifen“ ist und in die sich relativ einfach und nicht allzu zeitaufwendig Musikalien der ersten Unterrichtsjahre übertragen lassen.

5.1 Beschreibung der „Kästchenschrift“

Die *Kästchenschrift* ist eine Verbindung wesentlicher Elemente der Symbolschrift und der Punkt-Notenschrift. Sie ist auf einem 5-Linienraster aufgebaut, das unserem 5-Linien-System entspricht. Durch senkrechte, unterteilende Linien entstehen Kästchen. Dieses Raster ist die Basis für alle Zeichen und zum Erkennen der Tonhöhen und Tonlängen unabdingbar. Die Höhe der Kästchen darf nicht verändert werden. Sie ist genormt, um sich die Tonhöhenabstände einprägen und leichter den nächsten Ton finden zu können.

Auf die Linien und in die Kästchen werden dicke waagerechte Linien von verschiedener Länge gezogen. Sie sind die Notenzeichen. Wie bei der Symbolschrift bestimmt die Lage auf den Linien oder in den Kästchen die Tonhöhe.

Die *Tonlänge* ergibt sich aus der Länge der waagerechten Linie. Durch das *Taktzeichen* (in Punktschrift) wird die Bedeutung eines Kästchens festgelegt. In der Regel ist es eine ♩-Note. Die waagerechten Striche sind mit ebenso dicken senkrechten Strichen verbunden, den Führungslinien. An ihnen entlang fühlt und findet der Notenleser das nächste Notenzeichen.

Die *Taktstriche* können nicht durch die Kästchenreihen durchgezogen werden. Diese Markierungen werden zwischen, über oder unter die Kästchenreihen geschrieben.

Die *Notenschlüssel* sind als Buchstaben vorangesetzt, da diese besser als die gebräuchlichen Schlüsselzeichen zu fühlen sind.

Vorzeichen werden an den Anfang der Kästchenreihe notiert. Benötigt man im Verlauf des Musikstückes eine Erhöhung oder Erniedrigung, dann kann das Vorzeichen über bzw. unter den Kästchenreihen stehen. Bei chromatischen Tonfolgen kann das Vorzeichen unmittelbar vor dem Notenstrich notiert werden. Man läßt dann an der betreffenden Stelle die waagerechten Linien 2, 3 und 4 weg.

Dynamische Zeichen werden in Punktschrift oder mit graphischen Symbolen vermerkt.

Artikulation wird weitgehend durch die graphischen Zeichen der Symbolschrift wiedergegeben.

Fingerzahlen werden durch graphische Zeichen symbolisiert.

Diese zusätzlichen Zeichen stehen über oder unter den Kästchenreihen.

Zum *Notendruck* benutzt man das *Stereokopierverfahren*: Auf einen mit einem Kunststoff überzogenen Karton werden im normalen Kopierer die Zeichen aufgedruckt. In einem zweiten Gerät wird das Blatt einer Wärmebehandlung unterzogen, die alle geschwärzten Stellen so verändert, daß sie plastisch und damit fühlbar sind. Dieses neue Verfahren gestattet die Verwendung vielfältiger graphischer Zeichen.

Es bedeuten:

- ⋮ = Vier-Viertel-Takt
- △ = 1.Finger (= 2.Finger
- = 3.Finger) = 4.Finger
- ▽ = 5.Finger
- > = Betonungszeichen = *staccato*
- ◊ = *forte* ∩ = *piano*

Beispiel mit Doppelgriffen:

Carl Off, *Klavierstück*

The image shows a handwritten musical score for a piano piece by Carl Off. It consists of two staves, G and F, with a grand staff bracket on the left. The notation is written on a grid. The G staff (top) starts with a double chord (two notes) and a fingering symbol (triangle). It contains several measures with notes, some marked with accents (>) and staccato dots (....). The F staff (bottom) also starts with a double chord and a fingering symbol (diamond). It contains several measures with notes, some marked with accents (>) and staccato dots (....). The notation is written in a simple, clear style, with notes represented by horizontal lines and stems. The grid is composed of vertical lines for measures and horizontal lines for notes.

5.2 Vergleich der Kästchenschrift mit der Symbolschrift und der Punktschrift

Mit Kästchenschrift geschriebene Musik ist auf einem Blatt ähnlich angeordnet wie die mit Symbolschrift geschriebene. Der sehende Lehrer wird diese Schrift in wenigen Stunden lernen können. Die Probleme beginnen dann, wenn er sich nicht der grundsätzlich anderen Informationsaufnahme der blinden Kinder bewußt ist. Er muß das Kind aus der Isolation der linearen Lesetechnik lösen und in die komplexe Notationsform einführen. Das fällt Kindern, die die Punktschrift in der Schule gelernt haben, in den ersten Monaten ziemlich schwer. Doch können sie bereits in den ersten Unterrichtsstunden ohne Kenntnis der Notennamen den Verlauf einer Melodie ertasten.

5.3 Die Anordnung der Zeichen

In der Anordnung der Zeichen besteht kein Unterschied zwischen Kästchenschrift und Symbolschrift. Ähnlich wie bei dieser sind alle Zeichen in den verschiedenen Ebenen geordnet. Die Kombination mit der Punktschrift erleichtert dem Kind den späteren Übergang zur Punkt-Notenschrift. Das musikalische Erlebnis wird von der ersten Unterrichtsstunde an möglich und setzt nicht die Kenntnis einer bestimmten Menge von Zeichen voraus. Hier ist die geeignete Auswahl der Spielliteratur und die Methode des Unterrichts sehr wichtig.

5.4 Verbale Beschreibung musikalischer Ereignisse

Kästchenschrift-Noten sind von ähnlicher Struktur wie Symbolschrift-Noten. Der Blinde kann bei der Beschreibung von Gebilden ausgehen, die denen der Sehenden adäquat sind. Das Auf und Ab einer Melodie, die vertikale Schichtung der Klänge, der Takte, die Anordnung der Fingersätze, der Interpretationszeichen ist in einzelnen Vorgängen, durch horizontales und vertikales Fühlen tast- und damit verbal beschreibbar.

5.5 Das Musizieren

Mit Punkt-Notenschrift läßt sich erst nach vielen Jahren Klavierunterricht ein Vom-Blatt-Spiel erleben. Man muß dazu die Kürzel, die Intervalle und/oder die Generalbaßzeichen kennen. Blinde Kinder, die die Kästchen-

schrift gelernt haben, können schon nach einem Jahr mit einer Hand vom Blatt spielen, während die andere Hand die Notenstriche fühlt. Dem Zusammenspiel mit sehenden Kindern oder mit dem Lehrer steht nur die eigene Körpergröße im Wege: Die Arme müssen lang genug sein, um das Notenblatt auf dem Notenständer erreichen zu können.

5.6 Aufzeichnung von Musik

Die Kästchenschrift kann vom Blinden nicht geschrieben werden. Die Punkt-Notenschrift ist hier eindeutig allen anderen Schriften überlegen. Mit den technischen Geräten, die für die Erzeugung von Punkt-Schrift benutzt werden, lassen sich selbstverständlich auch Punkt-Notenzeichen erzeugen. Für die Punkt-Buchstabenschrift gibt es Computer-Programme, die die Punkte in die Schwarzschrift transformieren. Für die Punkt-Notenschrift gibt es ein solches Programm nicht.

5.7 Lehrer und Schüler

Da blinde Kinder unter 10 Jahren in der Regel keine Punkt-Notenschrift kennen, sieht sich der Musik- und Instrumentallehrer einem Kommunikationsproblem gegenüber, das er schwerlich ohne Hilfe lösen kann. Auch er kann keine Punkt-Notenschrift.

Die aktive Beschäftigung mit der Punkt-Notenschrift überfordert einen „normalen“ Instrumentallehrer. Es ist nicht verwunderlich, daß blinde Kinder entweder von blinden Lehrern unterrichtet werden oder einen nur auf das Hören beruhenden Instrumentalunterricht erhalten. Letzteres kann aber nicht die Grundlage für einen fachgerechten Unterricht sein, da viele Ungenauigkeiten beim Bewältigen des Lernstoffes entstehen können.

Die Verständigung zwischen Lehrer und Schüler über Taktzahl, Spiel der rechten oder linken Hand, Spielfehler ist mit der Kästchenschrift ohne Schwierigkeiten möglich. Sie ermöglicht die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler genauso wie die Symbolschrift.

6. Aspekte und Perspektiven

Wahrnehmung gedruckter Musik ist mit dem Begriff *Notenlesen* nicht umfassend bezeichnet. Und wie sich gezeigt hat, verbirgt sich hinter dem Begriff *Wahrnehmung* ein Bündel von Fragen.

6.1 Kästchenschrift und Punkt-Notenschrift: Grenzen und Möglichkeiten

Auch die Kästchenschrift hat ihre Grenzen. Man muß sich ihrer Vor- und Nachteile bewußt sein, um sie richtig einzusetzen. Zusammenfassend läßt sich festhalten: Kästchenschrift

- ◆ kommt unserer Art zu sehen und wahrzunehmen wesentlich näher als die Punkt-Notenschrift;
- ◆ benutzt eine Vielzahl von Zeichen;
- ◆ ist raumgreifend und wirkt dadurch auf die Denkweise ein;
- ◆ kann man lernen, ohne von Punkschrift etwas zu verstehen;
- ◆ kann man bereits im Alter von 6 Jahren lernen;
- ◆ kann in wenigen Stunden vom sehenden Lehrer gelernt und angewendet werden;
- ◆ ermöglicht ein Zusammenmusizieren mit sehenden Kindern;
- ◆ reicht für die Literatur der ersten 4 Unterrichtsjahre aus.
- ◆ Notenmaterial kann wesentlich schneller und weniger aufwendig als mit Punkschrift hergestellt werden.

Aber:

Die Kästchenschrift kann nie die Punkt-Notenschrift ganz ersetzen. Sie ist ein dieser vorgeschaltetes Medium. Möchte der Schüler später ein Musikstudium aufnehmen, muß er als Jugendlicher die Punkt-Notenschrift lernen. In diesem Alter hat er bereits eine große Anzahl musikalischer Erlebnisse und Erfahrungen gesammelt, Fachkenntnisse erworben und kann darauf aufbauen. Punkt-Notenschrift ist dann wesentlich leichter zu verstehen.

Mit Hilfe der Kästchenschrift ist es möglich, den Gegensatz zwischen unserer Symbolschrift und der Punkt-Notenschrift bis zu einem gewissen Grad aufzuheben. Doch bleibt die Grenze immer bestehen, wenn es um das Erfassen des ganzen Textes geht. Den zyklischen, sukzessiven Auf-

nahmeprozess kann man leider durch kein noch so schönes Medium ausgleichen.

Entscheidend ist der Ansatz: Wie kommt man vom graphischen Zeichen zu einer inneren Vorstellung von Musik?

6.2 Wahrnehmung von Behinderung

Die Ausrichtung unseres Alltags auf überwiegend visuelle Wahrnehmung läßt allzu leicht vergessen, daß es unter uns eine Bevölkerungsgruppe gibt, die wenig oder gar nichts sieht und deswegen von den Segnungen dieses optischen Zeitalters unwiderruflich ausgeschlossen ist.

Daß gerade die Musik für Nichtsehende wichtig ist und Verbindungen zwischen ihnen und den Sehenden herstellen kann, bedarf keiner näheren Begründung. Es ist jedoch überraschend, daß es so gut wie keine Untersuchungen und/oder Fachliteratur über das Teilgebiet Instrumentalunterricht mit Blinden im deutschsprachlichen Raum gibt.

Die musikpädagogische Forschung leitet ihre Aussagen über die Wahrnehmung vom „normalen“ Menschen ab. Da jedoch immer mehr behinderte, besonders blinde Kinder am Regelschulunterricht mit nicht-behinderten Kindern teilnehmen, erscheinen die Fragen nach der Wahrnehmungsleistung in einem anderen Zusammenhang und bedürfen der Klärung. Es ist nicht zulässig, die Untersuchung dieser Kinder ihrer besonderen Befindlichkeit wegen ausschließlich dem Gebiet der Sonderpädagogik zuzuordnen.

Allerdings muß man die Frage stellen: Wie läßt sich *Behinderung* definieren?

Werner Probst zitiert die Definition des Deutschen Bildungsrates von 1974, daß die Betroffenen *in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten so weit beeinträchtigt sind, daß ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich beeinträchtigt ist* (1991, S. 12).

„Wahrnehmung“ sollte nicht nur die Personen untersuchen, die ihre „5 Sinne“ beieinander haben. Wir müssen auch die Personen „wahrnehmen“, die einen totalen oder partiellen Ausfall nur eines Sinnes haben, ohne sie deshalb als Behinderte in eine besondere Gruppe einzuordnen und auch gesondert zu untersuchen.

Auf Seite 11 führt Probst aus: *Instrumentalspiel mit Behinderten darf nicht der mitleidsgetragene Sonderfall an einer Musikschule sein, es ist die Einlösung der Verpflichtung, eine Angebotsschule für alle zu sein. Behinderte haben wie nichtbehinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene das Recht auf Bildung und Förderung.*

Durch nichts kann man sich besser über die Schwierigkeiten und Möglichkeiten eines blinden Menschen besser informieren als durch eigene Anschauung. Da Paderborn sowohl eine Schule für blinde Kinder als auch eine Blindenschriftdruckerei hat, lag es nahe, auf die Probleme dieser Bevölkerungsgruppe hinzuweisen. Obwohl es nicht üblich ist, zu wissenschaftlichen Tagungen das Subjekt, für das das Objekt der Forschung bestimmt ist, leibhaftig vorzuführen, hielt ich es für angemessen, zwei blinde Kinder (Pascal 7 Jahre und Lucia 12 Jahre alt) zur Demonstration einzuladen. Ihr ungezwungenes, interessiertes Verhalten war eindrucksvoller, als es jede verbale Beschreibung sein konnte.

Der Unterricht mit blinden Schülern hat zu vielen Fragen und einigen Erkenntnissen geführt. Die Beschäftigung mit blinden Kindern und deren Schwierigkeiten der Wahrnehmung hat auch die Wahrnehmungsleistungen der sehenden Kinder in einem anderen Aspekt erscheinen lassen und blieb nicht ohne Auswirkungen auf deren Unterricht.

6.3 Kultureller Aspekt

Zweifellos ist das Notenlesen nicht ausschließlich als das Entziffern und Benennen von Noten anzusehen. Die Symbolnotenschrift ist mehr als nur ein „Mittel zum Zweck“. Sie ist ein Schlüssel zur Musik und hat eine übergeordnete Bedeutung. Sie ist wie die Schreibschrift ein Kulturgut und ein Medium, das auf komplexe Weise einen Zugang zu einer besonderen Welt des menschlichen Geistes öffnet. Sie ist ein „Kunstwerk“ an sich.

Auch die Punktschrift ist zu einem weltweiten Kulturgut geworden, obwohl sie synthetisch entstanden ist, viele Mängel hat und durch ihre begrenzte Erscheinungsform nie die Komplexität eines in Symbolschrift geschriebenen Musikstückes wiedergeben kann. Der Blinde bleibt im Wahrnehmen, im Aufnehmen an die Eindimensionalität gebunden. Das kann im positiven Sinn zu einer Konzentration führen, im negativen zu einer Unbeweglichkeit in der Wahrnehmung der vielfältigen Umwelt.

Durch die neuen technischen Apparate ist es möglich geworden, den Blinden aus der Eindimensionalität der Aufzeichnung von Schriftzeichen zu lösen und in größerem Umfang an unserer aufgezeichneten Welterfahrung teilnehmen zu lassen.

Die Aneignung von Umwelt und Wissen geschieht durch die Sehenden, die eine Vorauswahl treffen. Vermittlung und Teilnahme an Lebens- und Welterfahrung dürfen aber nicht von der Frage ausgehen:

„Was will, was kann der Blinde begreifen?“

sondern von dieser Fragestellung:

„Auf welche Weise kann ich, der Sehende, den Blinden an der Vielfalt des Lebens teilnehmen lassen?“

Das Handicap des Blinden wird zu einem Handicap des Sehenden, wenn letzterer keine Wege findet, dem Blinden bei der Verminderung seiner Einschränkungen und der ihn umgebenden Grenzen zu helfen.

Literatur

- Bruhn, Herbert/Oerter, Rolf/Rösing, Helmut (Hrsgg.) (1994): Musikpsychologie. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Fuchs, Peter (1969): Musikhören. Stuttgart: Klett.
- Gruhn, Wilfried (Hrsg.) (1991): Wahrnehmen-Lernen-Verstehen. Bosse: Regensburg.
- Herrmann, Kurt (1971): Vom Blatt. Primavista-Lehrgang für Klavierspieler; Textband. Zürich: Hug.
- IPMS / Internationales Punkt-Musikschrift-System nach den Ergebnissen der Pariser Verhandlungen im April 1929. Deutsche Ausgabe 1930. Hannover: Verein zur Förderung der Blindenbildung.
- Kleinen, Günther (1991): „Selbstähnlichkeit“ als Ausgangspunkt musikalischer Wahrnehmungsleistungen: Kritik am kognitionspsychologischen Ansatz. In: Gruhn, W. (Hrsg.) (1991), S. 97 ff.
- Leimer, Karl (1938): Rhythmik, Dynamik, Pedal und andere Probleme des Klavierspiels nach Leimer-Giesecking. Mainz: Schott
- de la Motte-Haber, Helga (1991): Wahrnehmung-Aufmerksamkeit-Gedächtnis. Überlegungen zu vernachlässigten Forschungsaspekten der kognitiven Psychologie. In: Gruhn, W. (Hrsg.) (1991), S. 11 ff.

- Pech, Karel (1969): Hören im „optischen Zeitalter“. In: Musik und Gesellschaft 5. Karlsruhe: Braun.
- Probst, Werner (1991): Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen. Mainz: Schott.
- Rath, Waltraut (1987): Sehbehindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzenbach, Peter/Bryner-Kronjäger, Brigitte (1990): Üben ist doof. Gedanken und Anregungen für den Instrumentalunterricht. 3. Aufl. Waldgut: logo.
- Steger, Hanns (o.J., 1989?): Üben ist menschlich. Musikalisches Lernen im Umfeld lebenswichtiger Fertigkeiten. Wolfenbüttel: Mösel.
- Wiesenthal, Roselore (1994): Instrumentalunterricht mit blinden Kindern. Beobachtungen zur Wahrnehmungsfähigkeit und der Lebenssituation; Beschreibung einer Notenschrift; Methodische Hinweise. Paderborn: ohne Verlag.

Musikalien

- Edison, June (1984): Peanuts-Klavierschule. Bonn: Boosey & Hawkes.
- Engel, Gerhard et al. (1990): Spiel und Spaß mit der Blockflöte. Schule für die Sopranblockflöte. Mainz: Schott.
- Kroeber-Asche, Lili/Guido Waldmann (1979): Neue Wege am Klavier. Wolfenbüttel: Mösel.
- Mareck, Hans-Georg (1981): Puppentanz; Kleine Entdeckungsreisen. In: Finke-Siegmund, Ingeborg u.a. (Hrsg.) (1981): Für junge Pianisten, Heft 1 und 2. 2. Aufl. Leipzig: VEB Deutscher Verlag für Musik.
- Orff, Carl (1933): Klavier-Übung. Kleines Spielbuch. Mainz: Schott.
- Runze, Klaus (1982): Zwei Hände – zwölf Tasten. 2. Aufl. Mainz: Schott.

Dr. Roselore Wiesenthal
Fürstenallee 41
33102 Paderborn